

MARTIN STOCK

*Zur Rechtsstellung von Lehrer und Lehrerschaft
in einer demokratischen Schulverfassung*

Wer vom Lehrerrecht spricht und diesem bis heute konturenlosen und vielumstrittenen¹ neuen Recht zu größerer Konkretion verhelfen will, muß ein Bündel von Relationen zu sonstigen Rechtssubjekten im Auge behalten. Es kann sich nicht um die Ausgrenzung eines Spielraums privater Beliebigkeit handeln: Ebensowenig wie die des Hochschullehrers ist die Freiheit des Lehrers ein Recht »zum Sichausleben«². Das gilt nicht nur jenen Vertretern älterer konfessioneller Schulpolitik als selbstverständlich, die gern betonen, der Lehrer habe kein »ursprüngliches«, sondern ein abgeleitetes Recht, »ursprünglich zuständig« seien »allein Eltern, Staat und Kirche, und diese drei gemeinsam«³. Auch wo von heteronomen Ansprüchen entschieden Abstand genommen und neben »Eltern, Staat und Kirche« *der Schüler selbst* in die Betrachtung einbezogen wird, kann es zu der Behauptung kommen, die Lehrfreiheit des Lehrers und das Recht des Schülers auf »umfassende Unterrichtung« stünden in einem Spannungsverhältnis⁴. Das zeigt schon: Das Lehrerrecht läßt sich nur als systembezogenes »relatives« Recht einleuchtend darstellen. Gerade wer dem möglichen funktionalistischen Zugriff entgegentreten will, muß insofern »funktional« argumentieren⁵, als immer von der Schulverfassung im ganzen die Rede sein muß. Auszugehen ist *de lege lata* vom »klassisch-bürokratischen« Modell⁶: Bei dessen Verfallszuständen setzen die Bemühungen heutiger Gesetzgeber um Modifikation oder Revision an.

A. I. »Die öffentliche Anstalt geht ihren eigenen Gang als große Maschine. Die Benutzenden, die mit ihren Interessen, mit ihrer Person... hineingegeben sind, sind nur Objekte für sie ohne bestimmende Einwirkung.« »Wer in den Betrieb der öffentlichen Anstalt, in Schule, Krankenhaus, Postwagen, Schlachthaus usw. eintritt, verliert, solange er sich darin befindet, von selbst einen Teil seiner persönlichen Freiheit. Er muß sich fü-

gen in den geordneten Gang derselben, ... weil die Lebenstätigkeit der Anstalt, die ihn umgibt, das rechtlich Stärkere ist. Er muß sich fügen mit seiner Person; die Gewaltanwendung der Anstaltsbediensteten steht überall dahinter, um jede willkürliche Bewegung zu unterdrücken.«⁷ Nach dem düsteren Statusschema des *deutschen Verwaltungsrechts um 1900* war der Schüler als Anstaltsnutzer einer öffentlichen Gewalt – der »Schulgewalt« – ausgesetzt, zu welcher er in einem »besonderen Gewaltverhältnis« stand. Diese Gewalt bediente sich der *Schulanstalt* als eines instrumentalisierten »Bestand(s) von Mitteln, sächlichen wie persönlichen«⁸, um am Schüler etwas zu bewirken, was sich rechtlich nicht ausdrücken und darum auch nicht rechtsstaatlich regulieren ließ. Mochte das Schulwesen, auch an der dogmatischen Hülse vorbei, längst seine »Eigenbewegung« haben⁹: Die Schulgewalt blieb als solche vor- und akonstitutionell. Die indirekten Sinnbeziehungen des Erziehungsvorgangs kollabierten zu einem gleichsam doppelstöckigen Unterwerfungsverhältnis: Der Schüler war in den Verwaltungsinnenraum einer disziplinierenden Gewalt »hineingegeben«, welche sich zur Ausübung der »Schulherrschaft« an nächster Stelle des Lehrers bediente; der Lehrer stand ihr gegenüber auch seinerseits in einem spezifischen Unterwerfungsverhältnis – wiederum einem »besonderen Gewaltverhältnis«, hier dem beamtenrechtlichen, mit der allgemeinen Gehorampspflicht als Konstituens.

Die Vorstellung von einem »*administrativen Bestimmungsrecht*«¹⁰ als dem Inbegriff staatlicher Schulhoheit hielt sich auch noch in der Zeit der *Weimarer Republik*. Indessen erwies sich dieser gouvernementale Stabilisierungsversuch als immer gebrechlicher. Der Neutralitätsstandard, überhaupt der rechtliche Standort der Schule in der Verfassungsordnung des Staats, d. h. das Problem der »äußeren« *Schulverfassung*, ließ sich auf solche Weise nicht angemessen beschreiben; ebensowenig konnte es auf dem Boden dieses Modells gelingen, die organisationsrechtliche Innenstruktur der Schule (»innere« *Schulverfassung*) und vor allem den Schülerstatus den Verfassungsbedingungen des politischen Trägersystems anzupassen, welches nunmehr ein demokratisches und konstitutionell pluralistisches war. Die Instrumente der Schulgewalt standen zur politischen Disposition der retardierenden oder reformistischen Potentiale, die sich in Regierung und Verwaltung des Trägersystems jeweils durchgesetzt hatten. Zwar fehlte es nicht mehr an inhaltlich anspruchsvollen verfassungsrechtlichen Zielklauseln, z. B.: »sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums

und der Völkerversöhnung« (Art. 148 Abs. 1 der Weimarer Reichsverfassung). Rechtskonstruktive Konsequenzen für den Abbau der bürokratisch-anstaltlichen Leerformen wurden hieraus aber nur vereinzelt gezogen, und auch dann nur in der Weise, daß man Experimente mit einer schulischen »Selbstverwaltung« anstellte, deren rechtliche Relevanz in der Schwebe blieb¹¹. Unterdessen verschärfte sich der politische, besonders der konfessionspolitische »Kampf um die Schule«¹².

II. Eine derartige Gemengelage konfessionell monistischer und – mindestens im Interesse einer gewissen Ausbalancierung und Gegensteuerung – gouvernemental verhärteter Schulkonzeptionen war zunächst auch für das *Übergangsstadium seit 1945* kennzeichnend. Bis in die sechziger Jahre flackerten von Zeit zu Zeit »Schulkämpfe« auf. Das spiegelte sich darin wider, daß die herrschende Schulverfassungslehre bei einem *instrumentellen* Denkansatz festgehalten wurde. Es ging ihr vor allem um Fragen der Vor- oder Gleichrangigkeit konkurrierender »*Erziehungsmächte*«. Schulpolitische Positionsstreitigkeiten setzten sich – zumal im Rahmen der Auslegung des Bonner Grundgesetzes, etwa seiner Bestimmungen über Staatsaufsicht (Art. 7 Abs. 1), Elternrecht (Art. 6 Abs. 2), Gewissensfreiheit (Art. 4 Abs. 1) – in sekundären Klassifizierungsbemühungen einer schuljuristischen Doktrin fort, welche die Milieu- und Systemgebundenheit ihres jeweiligen Vorverständnisses nicht in die Reflexion einzubeziehen wußte. Solche Aufstellungen rechtlich »anerkannter Erziehungsmächte« konnten z. B. hinsichtlich des Verhältnisses von staatlicher Schulhoheit und »konfessionellem Elternrecht« bzw. unmittelbar kirchlicher Einflußnahme auf »dyarchische« Verteilungsmodelle¹³ hinauslaufen. Ein *funktionsspezifisch*, nämlich *pädagogisch* begründetes rechtliches Zuordnungsprinzip fehlte. Ablösen läßt sich der nachwirkende ältere Ansatz erst, wenn ein *demokratisch-emanzipatorisches* und ein – mit diesem zu verbindendes – *pädagogisch-funktionales* Moment in das Schulverfassungsrecht Eingang finden. In beiden Richtungen gibt es heute gesetzliche Anhaltspunkte. Es handelt sich einerseits um die interpretatorische Aufwertung und nähere, auch schuldemokratische Ausgestaltung des Schülerinteresses an »freier Bildung«¹⁴ zum obersten Schulzweck, andererseits um die Gewährleistung pädagogischer Eigenrechte nach Maßgabe eben dieses Schulzwecks.

III. Zeitlich ging die gesetzgeberische und rechtstheoretische Hinwendung zum *Lehrerrecht* der »Entdeckung« des Schülerrechts voraus. Systeme-

matisch gesehen ist das Lehrerrecht, wie noch zu zeigen ist, eine Vorhut des Schülerrechts. Daß es auch geschichtsgeschichtlich seit den fünfziger Jahren dessen Vorbote war, führte zu Auslegungsunsicherheiten, die ihren hauptsächlichsten Grund darin hatten, daß die »politische« Qualität dieser Rechte noch nicht berücksichtigt war ¹⁵.

Anknüpfend an die ältere, 1949 wieder aufgenommene ¹⁶ Hamburger Sonderentwicklung ¹⁷, bildete sich erstmals mit dem hessischen Schulverwaltungsgesetz vom 28. 6. 1961 (GVBl. S. 87) folgende terminologische und rechtstechnische Übung heraus: Gewährleistet wird eine »pädagogische Freiheit« (des einzelnen Lehrers, als Teil-Freistellung von der Gehorsamspflicht und als subjektives Recht), daneben eine »pädagogische Eigenverantwortung« (der einzelnen Schule als unselbständiger Anstalt mit gegenständlich beschränktem Selbstverwaltungsrecht und entsprechenden quasikorporativen Organen, besonders den Lehrerkonferenzen) ¹⁸. Zur Zeit finden sich, mit geringfügigen Unterschieden in Tatbestandstechnik und auslösendem schulpolitischen Elan, derartige ausdrückliche Garantien im Schulrecht von Hessen, Baden-Württemberg, dem Saarland, Bayern, Rheinland-Pfalz, zuvor schon in Hamburg und Nordrhein-Westfalen ¹⁹. Es wurde insoweit gelegentlich bereits von *gemeindeutschen* Rechtsgrundsätzen gesprochen ²⁰. Deren *bundesrechtliche* Herleitung aus der grundgesetzlichen Garantie der Lehrfreiheit (*Art. 5 Abs. 3 GG*) wird neuerdings hier und da vertreten ²¹, von der wohl herrschenden Meinung aber noch abgelehnt ²².

Die gegenständliche Reichweite der Gewährleistungen blieb unbestimmt. Überall bestehen sie nur »im Rahmen« der Gesetze und der Anordnungen der Aufsichtsbehörden; die Freiheit des Lehrers des weiteren »im Rahmen« der Konferenzbeschlüsse. Die hessische Schulgesetznovelle vom 29. 3. 1969 (GVBl. S. 44) behält der *Schulaufsicht* näherhin die Befugnis vor, Verstöße u. a. »gegen allgemein anerkannte pädagogische Grundsätze oder Bewertungsmaßstäbe« zu korrigieren. Daß die Schulaufsicht dabei nicht mehr Fachaufsicht, sondern *Rechtsaufsicht* ist, wird weiterhin noch nicht gesehen ²³. Ferner wird nicht hinreichend zwischen der Auswirkung pädagogischer Freiheit bzw. Eigenverantwortung auf Prüfungsangelegenheiten einerseits, auf allgemeine Unterrichtsangelegenheiten andererseits unterschieden. In letzterer Hinsicht bahnt sich im übrigen erst jüngst die Einsicht an, daß die pädagogischen Eigenrechte auch jenen Komplex von Rechtssätzen über *Erziehungsziele, -inhalte, -methoden, -stil* berühren, der ohnehin meistens nur mangelhaft durchgebildet ist. Mit

dem Abbau des Bekenntnisschulwesens im Zuge der Landschulreform wurden hier zwar manche Reibungsflächen verkleinert. Was pädagogische Freiheit aber insbesondere für den *Religionslehrer*, und daneben allgemein hinsichtlich des Christlichen an der »*christlichen Gemeinschaftsschule*« der einen oder anderen Variante bedeutet, blieb ungeklärt. Ohne die Tragweite ihrer Vorhaben näher abzuschätzen, leiteten die Landesgesetzgeber die Ablösung monistischer Strukturen im organisatorischen Bereich und zugleich in dem der didaktischen und methodischen Konzeptionen ein. Das Problem, das sich hieraus ergibt, wurde sichtbar erst in der zweiten, der schülerrechtlichen Phase der neuen Entwicklung.

IV. Herkömmlichen Doktrinen »anerkannter Erziehungsmächte« kam es auf Modalitäten der Verteilung von Einwirkungschancen an, nicht aber darauf, den *Schüler* selbst – den Adressaten solcher Einwirkung – bzw. verfaßte Schülerschaften als etwa mitkonkurrierende »Erziehungsmächte« in ihre Machtvielecke einzubeziehen. Letzteres hätte bedeutet, der Macht-Dogmatik insgesamt den Boden zu entziehen: Das *Schülerrecht auf »freie Bildung«* ist zunächst ein Recht auf größtmögliche *Herrschaftsfreiheit* der Erziehung. Nach Ekkehart Stein ist dieses Recht (verstanden in erster Linie als *objektivrechtlicher Verfassungsgrundsatz*) in Art. 2 Abs. 1 GG, dem Recht auf »freie Entfaltung« der »Persönlichkeit«, enthalten²⁴. In der gleichen Richtung, jedoch ohne die bundesrechtliche Klammer, wirkt sich eine entsprechende Aufwertung objektivrechtlicher *Zielklauseln* der *Landesverfassungen* bzw. *Landesschulgesetze* aus, in welchen der Schule z. B. aufgegeben wird, die Schüler »zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Bürgern eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates« zu erziehen²⁵. Daneben kommt es schon vereinzelt zur *Einträumung subjektiver Mitbestimmungsrechte* der Schüler²⁶.

Aus dem Recht auf »freie Bildung« leitet Ekkehart Stein Folgerungen für die institutionelle Ausgestaltung eines eigenverantwortlichen Schulwesens, für die Curriculumstruktur und Unterrichtspraxis einschließlich gewisser Mindestkriterien »offener« Stile her. Zur Absicherung derartiger Deduktionen, ebenso wie hinsichtlich der Auslegung der pädagogischen Eigenrechte, bedarf die Schulrechtslehre der Unterstützung der Schultheorie.

V. Hierbei bietet sich zunächst ein Rückgriff auf die Lehre von der »*relativen pädagogischen Autonomie*« an, wie sie von der *Weimarer geisteswissenschaftlichen Pädagogik* entwickelt worden ist²⁷. Diese Lehre baute

sich von dem »pädagogischen Bezug« zwischen Schüler und Lehrer her auf und übernahm damit ein Grundmotiv der pädagogischen Reformbewegung: die gleichsam perspektivische Beschreibung des »Lehrgefüges«²⁸ *vom Schüler aus*. Vorausgesetzt, und allerdings auf den Zielzusammenhang des staatlichen Trägersystems zwischen Wilhelminismus und fundamentaldemokratischer Konsolidierung kaum hinterfragt²⁹, wurde eine politisch-pädagogische Grundkonstellation, welche man als die einer »*Antinomie zwischen Kind und Kultur*«³⁰ darstellte. Immerhin wurde die »*Eigenständigkeit*« von Lehrer und Schule insofern als drittbezogen verstanden, als sie von einem Schülerinteresse aus entwickelt wurde, das man teils individualpädagogisch im Sinn eines revidierten Bildungsliberalismus begründete, teils eher »kulturpädagogisch«, z. B. von dialektischen Theorien des Wert- und Kulturwandels aus; mitunter fand sich hierbei auch schon ein emanzipatorisch-egalitärer Akzent³¹. Dieses Schülerinteresse sollte in der pädagogischen Eigenständigkeit ein Regulativ gegen konfessionell bzw. politisch »heteronomen« äußeren Überdruck haben, gewissermaßen eine vorgeschobene Sicherungslinie. »Relative« Selbststeuerung des Erziehungswesens wurde erhofft von einem Lehrerstand, dessen innere Stabilisierung auf einem Instrumentarium pädagogisch-»einheimischer« Begriffe beruhen sollte; bereitzustellen hatte die Instrumente eine zweckverwandte *akademische* Pädagogik, die »*Berufswissenschaft*« des Lehrers.

Es kam zu Positionsvergewisserungen etwa dahin, daß es der *hermeneutische* Spielraum sei, der – vom Schülerinteresse an Selbstorientierung gefordert – pädagogische Eigenständigkeit voraussetze und möglich mache. Pädagogische Hermeneutik, bezogen auf kulturelle Objektivationen, »Kulturwerte« u. ä., wurde als mediales, zugleich befreiendes und verbindendes Element in dieses Modell eingesetzt. Ihr war nicht Beschwichtigung als Aufgabe zugeordnet; eher *Innovation*, verstanden im Sinn von »Lebensreform« überhaupt, ohne überschießende Parteinahme für oder gegen bestimmte vorhandene außerschulische Potentiale als solche³². Der »pädagogische Bezug« sollte dem den Rahmen geben, er sollte als *funktionsspezifisches* Distanzierungs- und Bindemittel »zwischen Kind und Kultur« eingeschoben und institutionalisiert werden. Nicht überall wurde dabei erkannt, in welchem Grad auch ein solches Prinzip *gradueller* Abstandnahme und Überparteilichkeit politisch erheblich ist und die »relative Autonomie« des Schulwesens in gesellschaftliche Antagonismen und Richtungskämpfe verwickeln kann. Zu schulrechtlichen Konsequenzen konnte dieser Ansatz seinerzeit noch nicht führen, schon weil noch nicht hinreichend auf-

geklärt war, was er an Konfliktstellen und Lenkungschancen, an Wertungs-, Maßstab-, Kontroll- und Schlichtungsbedürfnissen im einzelnen mit sich bringt. Immerhin wurde hier ein Bildungsinteresse *des Schülers* als bestimmendes Konstruktionsmoment anerkannt. Das schülerrechtliche Leitmotiv erscheint dabei eingehüllt in ein lehrerrechtliches. Hinter dem Grundkonflikt von »Kind und Kultur« trat die Möglichkeit von *Innen*-spannungen z. B. auch zwischen Schüler und *Lehrer* in den Hintergrund³³: Der »kulturkritische« Impetus konnte sich um so entschiedener *nach außen* wenden, je weniger die innere Zweckparallelität von Schüler- und Lehrerrecht in Frage gestellt wurde. – Von aktueller Bedeutung ist mindestens die Ausgangsthese der Weimarer Autonomiedoktrin: »*Mündigkeit*« *des Schülers als neuer schultheoretischer Orientierungspunkt setzt sich notwendig in Postulate pädagogischer Eigenständigkeit von Lehrer und Schule um.*

VI. Soweit *heutige* Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung die Weimarer Fragestellung nicht über ihren Operationalisierungs-Bemühungen oder sonstigen methodologischen Schwenkungen einstweilen aus den Augen verloren hat, scheint es doch immer noch an einer ideologiekritischen, entscheidungs-, systemtheoretischen Begrifflichkeit zu fehlen, die geeignet wäre, die erforderlichen rechtlichen Zuordnungskriterien zu liefern. Welches Nachholbedürfnis hier besteht, erweist sich besonders angesichts der »antiautoritären« Schülerbewegung und ihres Programms einer »*kritischen Schule*«³⁴. Wenn die Schüler auf Demokratisierung maßgeblicher Entscheidungsbefugnisse drängen, ist damit etwas anderes als die ältere »Schulgemeinde«-Idee seit Dörfeld gemeint: Subjekt *dieses* Demokratismus sollen nicht – oder jedenfalls nicht nur – Elternorgane bzw. Repräsentanten sonstiger *außerschulischer* Potentiale sein. Die Schüler selbst erstreben Mit- oder Selbstbestimmung, »*Selbstorganisation*«. Die Lehrerschaft kann hierüber in eine Konfrontation zur Schülerschaft geraten, wie sie die Weimarer Doktrin nicht in Rechnung gestellt hatte; auch die herrschenden schultheoretischen Strömungen der Nachkriegszeit werden unvorbereitet betroffen. Neben der objektiv-»fiduziarischen« (Treuhand-) Wahrnehmung des Schülerinteresses nach Maßgabe der Auslegung, die ihm an nächster Stelle die Lehrer geben, steht nunmehr die Einräumung *subjektiver* (altersgestuft usw. zu differenzierender) Mitbestimmungsrechte *der Schüler* an. In Konsequenz des zu Ende gedachten Gedankens pädagogischer Eigenständigkeit entsteht damit ein Wertungspro-

blem, welchem sich mit generellen Vorrangpostulaten nicht beikommen läßt. Litts Forderung nach »*Absichtslosigkeit*« der Erziehung war gerade auch gegen die Lehrer gerichtet gewesen³⁵. Zur eigentlichen Bewährungsprobe des fachlich-fiduziarischen Prinzips kommt es erst, wenn politische, konfessionelle und ähnliche *einer Mit- oder Selbstbestimmung zugängliche* »Absichten« von der *fachlichen* Komponente, dem Kern der Lehrerbefugnis, getrennt werden müssen und wenn sich dabei über die »Absichts«-Implikationen fachlicher Entscheidungen Streit erhebt.

Die Vitalisierung des Schülerrechts bringt den Funktionsverlust an den Tag, von welchem die Lehrertätigkeit im Schatten des bürokratischen Modells betroffen sein wird, solange ein *politisch steriler* Fach- und Amtsgedanke als vermeintlich neutrale Größe zur Grundlage der Schulorganisation erklärt wird. Andererseits ist das fachliche Moment als solches unaufgebbar, es stellt als mögliches Medium *rationaler* Selbststeuerung das entscheidende Novum dar; zu streiten ist nur über seine politische Begründung und Eingrenzung. Die Kritik der »Neuen Linken« konnte in scheinbar fachlich gebundenen Argumentationen und Entscheidungen immer wieder die politische Marge aufdecken, z. B. durchwirkende Lenkungs- und Ergebnisinteressen, wie sie sich aus dem Feld gesellschaftlicher Abnehmer heraus verstärkt geltend machen³⁶. Manche Lehrer ihrerseits beginnen neben außerschulisch entspringender heteronomer Schulherrschaft eine Gegenherrschaft politischer Schülergruppen zu fürchten. In beiden Bezugsrichtungen wäre der mediale Charakter einer hermeneutisch-*kritischen*³⁷ Rollenkonzeption in der Weise hervorzukehren, daß Lehrer- und Schülerrecht *zweckparallel* bleiben und eine in erster Linie *nach außen gerichtete* Wirkungseinheit bilden, nicht anders als – auf allgemeinerer Ebene – das (»pädagogische«) *Elternrecht* und das *Kindesrecht*³⁸. Das Hauptaugenmerk hat demzufolge den *Außenbeziehungen* der Schulen zum Trägersystem zu gelten: Wie läßt sich die »strukturelle Distanz« von Gesellschaft und Erziehung³⁹ in adäquate rechtliche Konstruktion umsetzen? Jede kritisch-emanzipative Version des Schulauftrags hat gesellschaftspolitische Vorbedingungen und Fernwirkungen. Das tritt um so schärfer hervor, je umfassender sich das Trägersystem auf dem Weg der »Involution«⁴⁰ befindet.

B. Von derartigen Problemstellungen aus ergibt sich folgende *Verfassungsskizze*:⁴¹

I. Ausgegangen sei von folgender *Grundpolarität*:

1. Auf der einen Seite stehen Personen bzw. Gruppen, Organisationen usw., die hier als *Erziehungspotentiale* bezeichnet werden. Ihnen ist gemeinsam, daß sie auf Grund eines mehr oder weniger ausformulierten und ausdrücklich »*intentionalen*« Konzepts an Zielen, Ergebnissen und curricularen Inhalten bzw. Methoden Interesse nehmen. Dieser Beteiligtenkreis umfaßt der Möglichkeit nach *alle* »*primären*« »Erziehungsmächte« älterer Aufstellungen und daneben einige weitere: Verbände verschiedener, besonders wirtschaftspolitischer Zweckebenen und mit unterschiedlichem Organisationsstandard, je nachdem auch Kirchen und Religionsgemeinschaften, Eltern und Elterngruppen, politische Parteien und dazu den Staat als politische Entscheidungseinheit, z. B. als Clearingmechanismus und Machtresultante der sonstigen Potentiale. Diese verschiedenartigen und vielfältig ineinander verschlungenen Größen werden hier unter dem Gesichtspunkt der *Machtregulierung* unter einen Begriff zusammengebracht, wobei die bloße *Latenz* jener ideologischen Einwirkung genügt, durch welche das Regulationsbedürfnis hervorgerufen wird. Sie nehmen auf die inner-schulischen Lernvorgänge hauptsächlich dadurch Einfluß, daß sie sich nach Maßgabe der jeweiligen rechtlichen Bedingungen der Curriculumentstehung an der Setzung des *Rahmens* materieller und verfahrensrechtlicher Normen beteiligen, der die Lernsituation so oder so vorordnet. Daneben pflegt sich ihr Interesse auf die nähere Ausgestaltung auch der organisationsrechtlichen Grundmuster zu richten, etwa im Hinblick auf fortlaufende, im Grenzfall informelle Repräsentanz oder unmittelbare Gegenwart in der inneren Schulverfassung.

2. Von der Ebene solcher »Mächte« ist die Ebene des *Schülers* zu unterscheiden; zunächst des einzelnen, auf dessen Personalisation, Sozialisation, Enkulturation⁴², d. h. auch auf dessen gegenwärtiges und späteres Verhältnis zu den Potentialen es ankommt; sodann auch von verfaßten Schülerschaften, sobald es um die Einräumung subjektiver Mitbestimmungsrechte geht. Letzteres kann bedeuten, daß auch die Schüler an der Rahmensetzung beteiligt werden. Fraglich ist dann, wie sich ihre Rechte insoweit zu denen der dritten Potentiale verhalten. Neben quantitativen können qualitative Konflikte auftreten, d. h. zugleich Streit über Zielkriterien, über erforderliche innere Spielräume usw. Hinsichtlich dieser Konkurrenz-

frage wie auch aller sonstigen Einzelheiten wird davon ausgegangen, daß sich die Stellung der Schüler in der Schulverfassung von der der Potentiale grundsätzlich unterscheidet: Die Schüler lernen. Daraus ergeben sich funktionale Differenzierungen, durch welche die summativ »partnerschaftlichen« Gleichordnungs-Konstruktionen ausgeschlossen werden, ebenso aber auch die ältere Organisationshülse der »Unterwerfung«. Die innere Schulverfassung und insbesondere der Curriculum-Rahmen müssen so beschaffen sein, daß ein *emanzipatorisches Lernen* die notwendigen Bedingungen und Anknüpfungspunkte findet.

Unter diesem Gesichtspunkt bedarf es einer kritischen Aufbereitung und rechtlichen Umsetzung geisteswissenschaftlich-pädagogischer Analysen des »Lehrgefüges« im Hinblick auf *Herkunft und Norm-, System-, Planqualität der gesetzlichen Zieltatbestände* und der mit diesen Zielangaben so oder so verknüpften *Bildungsinhalte und Verfahrensweisen*. Einzugehen ist besonders auf die Art der curricularen Transposition jener ideologischen Intentionalität, die in das »Lehrgefüge« auf verschiedenen Stufen einströmt, wo es ein *konstitutionell pluralistisches* ist, z. B. auf das Verhältnis gruppenbezogener »Menschenbild«-Angebote zu dem Zieltatbestand der »Mündigkeit« des Schülers. *Den Schüler zur »Mündigkeit« zu befähigen, ist der oberste und vorrangige Schulzweck, die schulrechtliche Generalklausel.* Sie ist relativ gruppentranszendent und gleichwohl systembezogen auszulegen, nämlich auf einen Inbegriff bürgerrechtlicher Zielanthropologie im offenen politischen System hin (»homo corrigens«). Sie durchherrscht die äußere wie die innere Schulverfassung. Aus ihr sind Maßstäbe der Zuordnung konkurrierender gruppenbezogener Curriculumelemente herzuleiten sowie – auf anderer Ebene – Kriterien der Wechselwirkung von Inhalten und Methoden.

II. Zu der so umrissenen Grundpolarität von Schülern und Potentialen sind einige *zusätzliche Größen* ins Verhältnis zu setzen, welche in spezifischer Weise *funktional auf das emanzipatorische Moment hin orientiert* sind: Zunächst die *Lehrer* und Lehrerschaften; zweitens der *Staat*, hier aber nicht als beliebig interessierte politische Macht, sondern mit seiner *propädeagogischen* Organisations- und Rahmenordnungs- sowie Aufsichtsaufgabe als Garant der Offenheit der schulischen Untersysteme; Lehrer und Staat (dieser als Legislative und Exekutive) drittens juridisch auf die Wahrung des emanzipatorischen Schulauftrags kontrolliert von der *Schuljustiz*; und viertens Institutionen der einschlägigen *Wissenschaften* mit komplexen

Einwirkungen auf die drei vorher genannten Größen in der Richtung gesteigerter emanzipatorischer Rationalität. *Bei alledem handelt es sich nicht um die Erweiterung der Grundpolarität zu einem Machtvieleck, im Gegenteil dient die Einfügung dieser Elemente, allen voran die der pädagogischen Freiheit, der Ablösung heteronom perspektivisch angelegter Verfassungsmodelle und der Überwindung bloßer Machtkonfrontationen zugunsten des Schülerrechts auf »freie Bildung«.*

1. Das Schülerrecht, auch als Gruppenrecht verfaßter Schülerschaften, *findet seinen Maßstab – und im übrigen seine Grenze als Gruppenrecht gegenüber dem unabstimmbaren Recht jedes einzelnen Schülers – an dem langfristigen Interesse jedes Schülers an Emanzipation.* Es richtet sich zunächst darauf, daß ein *institutionelles Aggregat* vorhanden ist, das die *herrschaftsfreie Lernsituation* ermöglicht und als solche gegenüber allen Beteiligten, einschließlich von Schülern und Lehrern selbst, stabilisiert. Dieses Aggregat muß Rahmensetzungs- und Lerntätigkeit in der Weise verbinden, daß bei grundsätzlich unbeschränkter Zulassung und Einbeziehung aller im Rahmen allgemeiner Rechts-Links-Skalen usw. konkurrierenden intentionalen Bestrebungen der Potentiale, und andererseits auch der parallel laufenden oder »kritischen« Eigenbewegungen, die sich innerhalb der Schülerschaft möglichst frei sollen herausbilden können, eine *inerschulische pädagogische Öffentlichkeit* zustande kommen kann. Das setzt die eben geforderte offene Struktur des Curriculum-Rahmens voraus und bedingt des weiteren eine solche Ausgestaltung des *Lehrerrechts*, daß der Lehrer in der Lage ist, *anhand dieses Rahmens das pädagogisch-öffentliche Medium herzustellen.*

a) Zu diesem Zweck ist der Lehrerstatus dem Schülerstatus so zuzuordnen, daß jede heteronome Schulherrschaft vorbeugend abgefangen und anhand der schulrechtlichen Generalklausel strukturiert wird. Zwischen dem Schülerrecht und den Befugnissen und Rechten der außerschulischen Potentiale ist das Lehrerrecht als *funktionsspezifisches Distanzierungs- und Vermittlungselement*, d. h. *hermeneutisch-kritisch* aufgefaßt, einzuschieben. Als Recht des einzelnen Lehrers hat es deshalb neben seiner amtsrechtlich-externen und seiner schulintern-organisationsrechtlichen Bezugsrichtung insbesondere auf Schul-, besonders auf Lehrerkollegial-Organen hin noch weitere Aspekte. Einmal ist es von den nichtfachlichen Bürgerrechten des jeweiligen Lehrers selbst, z. B. von dessen Meinungsfreiheit, zu trennen: Pädagogische Freiheit deckt nicht ein Propagieren privater Lehrerüberzeugungen über ein Verhaltensregulativ hinweg, das im einzelnen aus dem

obersten Schulzweck zu entwickeln ist; das gilt auch gegenüber *fremdorientierten* Lehrereinflüssen, die den Schüler im Interesse dritter Potentiale übermächtigen würden, und andererseits bezüglich fachfremder Parteinahme des Lehrers für politische Schülermeinungen. Zum anderen ist das Lehrerrecht (hier zugleich als quasikorporative Befugnis von Lehrerschaftsorganen) gegen Aktivrechte der *Schüler* einerseits und dritter Potentiale wie der *Eltern* bzw. Elternschaften, der *Kirchen* usw. andererseits abzugrenzen. Wenn es mit dem Schülerinteresse fiduziarisch gleichsinnig bleiben soll, muß es in allen diesen zusätzlichen Richtungen, nicht anders als gegenüber dem Staat als politischer Entscheidungseinheit und mitinteressiertem Potential, den *gleichen fachlichen Nenner* haben:

Allen an Organisations- und Rahmensetzungs-Entscheidungen sowie am Unterricht selbst Beteiligten, an nächster Stelle den Lehrern und Lehrerschaften, obliegt gewissermaßen *das »Öffnen« pädagogisch heteronomer Ganzheiten*, auf welchen Organisations- und kategorialen Stufen auch immer sie auf den Lernvorgang einwirken: normativ auftretender »Weltanschauungen«, holistischer »Lebensordnungen« usw. Auf der anderen Seite obliegt ihnen eine gewisse *Konzentrationsleistung*, wo es z. B. darum geht, rohe Machtkonkurrenzen von »Menschenbild«-Angeboten überhaupt erst in pädagogisch ersprießliche Polaritäten umzusetzen und kritisierbar zu machen. Vom Schülerinteresse her dürfte hier ein *prozedurales* Einheitsprinzip geboten sein, d. h. es bedarf einer professionell instrumentierten inneren *Mehrpoligkeit*, zum Unterschied von primär ideologisch gesteuerten Selektionen, aber auch von struktureller Beliebigkeit außerschulischer Konfliktsfelder. Denkbar ist ferner, daß angesichts technokratisch gezielter Sinn-Limitationen, etwa auf Grund industrieller Nachfrage nach fungibler Teilintelligenz, zunächst erst zu jener Lernebene durchgebrochen werden muß, auf der mit dem hermeneutisch-kritischen Instrumentarium Fuß gefaßt und »freie Bildung« im emanzipatorischen Sinn ermöglicht werden kann. Immer geht es dabei um die Herstellung einer *schülerbezogenen und funktionsspezifisch regulierten* Öffentlichkeit mit lediglich pädagogischen Mitteln: Die inhaltliche Einmischung bleibt begrenzt. Sie fehlt aber nicht gänzlich.

b) Die in diesem Sinn »kritische Schule« kann deshalb auf den *Widerstand* äußerer Potentiale stoßen, welche am Fortbestand oder an neuer Errichtung von Emanzipationssperren interessiert sind. Sofern es zur verstärkten Erstreckung des Demokratisierungsgedankens auch auf Elternvertretungen und sonstige, besonders lokale, gewerbliche u. ä. Potentiale und zu

deren Einbeziehung in quasikorporative Entscheidungsorgane (Schulkuratoren) kommt⁴³, überlagern sich dem *Schüler-Lehrer-Modell* Komponenten der entsprechenden Gegenmodelle, und im Bereich der inneren Schulverfassung entstehen Spannungszonen etwa zwischen Elternorganen und Lehrerorganen, oder innerhalb eines dysfunktional pluralistisch beschaffenen kombinierten Organs. Um so eher kann überall der hermeneutisch-kritische Spielraum zugleich durch »Gegengewalt« als Extremform der Protestbewegungen aus der Schülerschaft heraus in Frage gestellt sein oder durch fachfremde Innenherrschaft von Lehrercliquen. Demokratisierung kann zur Folge haben, daß die Schulverfassung insgesamt in einen Zustand anhaltender krisenhafter Hinfälligkeit übergeht; oder mindestens in einen Anregungszustand, dessen Emanzipationsnutzen noch umstritten ist. Wenn gleichwohl die Grundtendenz kooperativer Einbeziehung aller sachlich Interessierten durchgehalten und der Rückfall in das bürokratische Modell sowie dessen technokratische Transformation vermieden werden sollen, bedarf es *institutioneller Vorkehrungen*, um latente Parteilichkeit in jenem Schwebezustand zu halten, der ein emanzipatorisches Lernen begünstigt.

Teils schon *de lege lata*, im übrigen *de lege ferenda* ist deshalb ein Netz *horizontaler und vertikaler Strukturierungen* zu entwerfen, das geeignet ist, Einbrüche heteronomer Schulherrschaft vorbeugend abzufangen und notfalls gleichsam abzuschotten und, auch in formalisierten Entscheidungsverfahren, rückgängig zu machen. Aus der schulrechtlichen Generalklausel ist ein System von *Kontrollstufen und Schlichtungsinstanzen* hervorzutreiben, beginnend bei informellen wechselseitigen kooperativen Kontrollverhältnissen innerhalb der einzelnen Funktionsgruppen; hinsichtlich der Lehrerschaften etwa: Teamarbeit, Ausbau der Konferenzverfassung⁴⁴. Vorzusehen sind entsprechende, insbesondere kollegiale Organe mit definierten, zweckbezogen verschränkten Einspruchs- und Mitwirkungsbefugnissen. Gerade wegen seines offenen Rationalitätsstandards zwischen Legalismus und irrationalen Stabilisierungstechniken bedarf der materiell-normentheoretische Ansatz der Fortsetzung und Ergänzung durch einen entscheidungs- und systemtheoretischen Ansatz. Zu den curricularen Inhalts- und Methodennormen muß ein Komplex organisations- und statusrechtlicher Normen, sekundärer Normsetzungs- und Entscheidungskompetenzen usw. hinzutreten: insgesamt das gesuchte demokratische Schüler-Lehrer-Modell, erweitert um *qualitativ angepaßte* Komponenten sonstiger Modelle.

2. Im geltenden Recht ist es vor allem das *bürokratische* Modell, von

dessen Modifikation die Reform- und Synthesebemühungen ihren Ausgang nehmen. Ein Schwerpunkt dieser Überlegungen liegt deshalb bei dem Verhältnis von Schule und *Staat* und bei dem Versuch, gewisse Momente der deutschen Staatsschultradition zu dessen Vorteil mit dem demokratischen emanzipatorischen Trend zusammenzubringen. Es geht um den Funktionsinn der Wechselbezogenheit von pädagogischer Freiheit und staatlicher Schulhoheit, d. h. einerseits um nähere Konstruktion, Begründung und Begrenzung der pädagogischen Freiheit als Weisungsfreiheit und Eigenverantwortung, andererseits um Kriterien und Grenzen der verbleibenden Staatsbefugnisse. Strukturiert wird dieser Funktionszusammenhang durch das *Schulrecht*.

Zunächst ist es nach wie vor die *staatlich* verfaßte *Rechtsetzungsgewalt*, die für die Einwirkung der Potentiale wie auch für das Schüler- und das Lehrerrecht die näheren rechtlichen Grundmuster bereitstellt. Diese staatlich-legislatorische Vorformung einer schulspezifischen Verfassungsstruktur muß darauf angelegt sein, jenen Offenheits- und Öffentlichkeitsstandard zu ermöglichen, der unvermeidlich immer prekär bleibt; dies einmal im Hinblick auf staatliche Vorentscheidungen über Fragen der *Schulorganisation*, zum andern hinsichtlich der Staatsfunktion bezüglich der *curricularen Rahmensetzung* und des pädagogischen Vollzugs. Dabei ist die außerschulische, unmittelbar staatliche Betätigung von der *Staatsaufsicht* im engeren Sinn in folgender Weise zu unterscheiden:

a) Schon der *organisationsrechtliche* Aspekt berührt das emanzipatorische Schülerinteresse und damit zugleich die pädagogische Freiheit, und zwar auf Ebenen, in welche die eingangs erwähnten lehrerrechtlichen Gewährleistungen nicht, oder allenfalls in einzelnen Hinsichten, hineinreichen: Entscheidungen über Schularten, Schulformen, Schulstufen und sonstige Fragen der Größe und inneren Differenzierung, lokaler Streuung usw. bleiben einer Schüler-Lehrer-Demokratisierung großenteils, und zum Teil unvermeidlich, entzogen. Mit Abstrichen gilt das gleiche für einen Teilbereich *curricularer* Entscheidungen. Insoweit ist der Hebel *außerhalb und oberhalb der einzelnen Schuleinheiten* anzusetzen; zu suchen wäre nach den Grenzen notwendiger Typisierung einerseits und des Spielraums für Selbstorganisation und schulinterne sekundäre Rahmenplanung andererseits.

Soweit es sich um die außerschulische Rahmensetzung handelt, können verschiedenartige Spielräume unterschieden werden. Neben dem zuletzt erwähnten Spielraum für schuldemokratische Weiterplanung muß es »innere« Spielräume geben, die *jeder* thetischen Ausfüllung, auf welcher

Organisationsstufe immer, unzugänglich sind: Spielräume für Herrschaftsfreiheit und innere Mehrpoligkeit im oben angedeuteten Sinn. In dieser Richtung fällt dem Staat eine komplexe Gewährleistungsaufgabe zu. Schon auf der Stufe der außerschulischen planerischen Vorstrukturierung des Curriculums fehlt es nicht an Einwirkungen dritter nichtstaatlicher Potentiale. Die Art des Zusammenspiels solcher Einwirkungen wie auch die jeweilige Binnenstruktur der einzelnen Rahmenanteile (soweit sie isolierbar sind; bisher besonders der Religionsunterricht) ist keine beliebige, vielmehr muß die zweckgebundene fachliche Selbststeuerung der pädagogischen Untersysteme möglich bleiben, und *diese Möglichkeit zu garantieren, ist nach Art. 7 Abs. 1 GG Aufgabe des Staats. Pädagogische Freiheit ist insoweit das Recht von Lehrer und Schule gegen den Staat auf Erfüllung dieser Aufgabe nach Maßgabe des emanzipatorischen Schulzwecks.*

b) Um Herrschaftsfreiheit geht es dann auch, wo nichtstaatlichen Potentialen, sei es als solchen oder transformiert durch entsprechende schuldemokratische Entscheidungsorgane, *direkte* Mitbestimmungsrechte eingeräumt sind, z. B. hinsichtlich delegierter sekundärer Curriculumbildung *auf der Ebene der einzelnen Schulen*. Zumal in derartigen Einräumungen kommt die Abkehr von dem bürokratischen und gouvernementalen Modell zum Ausdruck, insofern dieses Modell auf staatsideologische Herrschaft nicht nur über Schüler und Lehrer, sondern auch über solche dritten, innerschulisch in Erscheinung tretenden Potentiale und auf deren Bemühen um Arrondierung von Freiräumen für Gruppenschulen, Bekenntnisfächer oder sonstigen innerschulischen Gegen-Ordo hinauslaufen kann. Die Rückbildung des bürokratischen Modells kommt Schülern und Lehrern und zugleich den dritten Potentialen zugute: Letztere werden an der Herstellung pädagogischer Öffentlichkeit beteiligt, auch und gerade wo sie inhaltlich in eigener Sache auftreten müssen. Bei ihnen allen wird die Fähigkeit zur zweckbezogenen Selbstrestriktion für den Regelfall gewissermaßen vermutet, nicht anders als bei dem politischen Staat selbst. *Pädagogische Freiheit bedeutet nun in dieser Bezugsrichtung, daß sich die Lehrer im Streitfall aus fiduziarisch-eigenem Recht auf professionellen Sachverstand sollen berufen können.* Das Staatspatronat wird zugunsten unmittelbarer Drittkontakte der Schule gelockert, und diese gesellschaftlichen Direktkontakte werden verrechtlicht. Entsprechend verändert sich insoweit die Staatsaufgabe. Der emanzipatorische Schulauftrag wird als rechtlicher Maßstab der Streitentscheidung auf der Ebene der inneren Schulverfassung und dritter Direktbeziehungen ebenso wie auf der außerschulischen Ebene immer wie-

der konkretisierungsbedürftig sein, selbst wenn es besser als bisher gelingt, ihn in verbindende Prinzipien mittlerer Reichweite umzusetzen und so über den gegenwärtigen Verfallzustand – »Mündigkeit« als Leerformel, pragmatische Curriculumpraxis mangels operationabler Zwischenglieder⁴⁵ – hinwegzukommen. In *diesem* Zusammenhang hat auch im demokratischen Schüler-Lehrer-Modell die *Staatsaufsicht im engeren Sinn* ihren Platz.

In der Beibehaltung einer Aufsicht kommt die Meinung des Verfassungsgebers zum Ausdruck, die einzelne Schule würde überfordert sein, wenn sie mit dem ideologeerheblichen Schulauftrag und der entsprechenden Schlichtungslast in *vollem* Umfang auf sich selbst gestellt und in dem gesellschaftlichen Forum allein gelassen würde. In der Tat bedarf es gewisser Außenverstreben über den oben erwähnten Organisations- und Rahmensetzungsvorbehalt hinaus; das läßt sich mindestens so lange nicht in Abrede stellen, wie nicht größere Schuleinheiten (Gesamtschulen) gebildet werden als die bisher üblichen und sich dadurch deren Balancierungs- und Selbstkontrollkapazität vergrößert. Schon die gegenwärtig gesetzlich vorbehaltene Schulaufsicht unterscheidet sich jedoch von dem älteren »administrativen Bestimmungsrecht« grundlegend: Sie hat es mit einem Insgesamt organisationsimmanenter *dritter*, wenn auch auf staatlicher Setzung beruhender *rechtlicher Eigensphären* zu tun. Soweit die pädagogische Freiheit reicht, ist sie *Rechtsaufsicht*. Sie bezieht sich auf die innerschulische Organ- und Amtstätigkeit in der Weise, daß die (ihrerseits insoweit verrechtlichten) organ- und organisations-internen Innenverhältnisse sowie das Verhalten der Schulorgane gegenüber sonstigen nicht inkorporierten rechtlich Beteiligten (oder adressatenloses Verhalten) auf die Einhaltung bestehender Rechtsbindungen hin überwacht wird. Dabei wird es sich häufig um die Wahrung des emanzipatorischen Schulauftrags anläßlich von Konkretisierungs-Streitigkeiten handeln, bei denen der Staat selbst nicht Partei ist, so im Hinblick auf Schüler- oder Elternrechte oder auf die Einwirkung von Kirchen. Gleichwohl wird sich diese Aufsicht nicht ohne weiteres im Sinn materieller Unbeteiligtheit und Nicht-Befangenheit ausüben lassen.

c) Noch empfindlicher als in derartigen Aufsichtsfällen ist der *fördernd-neutralitäre* Ansatz der staatlichen Schulhoheit in Frage gestellt, wo es um *unmittelbare Eigeninteressen des Staats als politischer Entscheidungseinheit* geht, z. B. um gesellschaftspolitische Zielsetzungen der jeweiligen Regierungsparteien und deren Transposition in Organisations- oder curriculare Grundsatzentscheidungen oder einzelne Aufsichtsmaßnahmen. Die

staatliche Schulhoheit kommt dann zu einer eigenartigen *Doppelstellung*: Einmal ist der Staat mitinteressierte – und ohnedies faktisch übermächtige – Macht, zum andern Garant seiner eigenen Machtrestriktion. Weniger hat dies dahin ausgedrückt, der Staat sei sich selbst »gleichsam zweimal gegeben«⁴⁶.

Die Identitätsverlegenheit wird sich auf dieser Stufe ebensowenig ganz aufheben lassen, wie die latente Interessenbefangenheit auch aller anderen Subjekte der Schulverfassung zu deren dauernder Ausschaltung Anlaß sein kann. Daß allerdings der Staatseinfluß mit dem beschriebenen Übergewicht beibehalten wird, wirkt sich für das Schüler-Lehrer-Modell disfunktional aus, wenn sich das staatliche Element nicht als besondere Rationalitätsreserve handhaben läßt. Letzteres setzt eine Aufwertung des *Rechtsgedankens* und dessen Erstreckung auf die pädagogischen Schulangelegenheiten voraus: Das Rechtsstaatsprinzip muß als spezielles Medium von Emanzipation erkannt werden, als strukturierendes Prinzip dessen, was noch für Weniger ein zweiköpfiges Monstrum war: Staat als politischer Staat und zugleich als »Erziehungsstaat«⁴⁷. Näher läßt sich dieser Zusammenhang mittels normen- und systemtheoretischer Erwägungen bezeichnen:

Wo für den Vorrang des emanzipatorischen Schulauftrags und für pädagogische Freiheit die politische Grundentscheidung einmal gefallen ist, schließt das nicht aus, daß Legislative oder Exekutive später doch wieder versucht sind, anderweitige Ergebnisinteressen durchzusetzen, welche sich ohne Änderung oder Durchbrechung der Grundentscheidung nicht verwirklichen lassen. Gegen solche Eingriffe ist »kritische Schule« effektiv ungeschützt, sofern sie sich im Stufenbau der Rechtsquellen mindestens auf der gleichen Rangstufe niederschlagen wie die Garantie der pädagogischen Freiheit; z.B. in der Form von Gesetzesänderungen, wo die pädagogische Freiheit auch ihrerseits nur durch einfaches Gesetz (und nicht durch die Staatsverfassung) gewährleistet ist. Bei *Nachrangigkeit* des heteronomen Eingriffs, im gedachten Fall etwa gegenüber verwaltungsinternen Anordnungen und Einzelweisungen, kann sich die einmal konstituierte Schule aber auf ihre Eigenverantwortung berufen und handelt damit im Sinn der längerfristigen Intention, die in der Grundentscheidung zum Durchbruch gekommen war. Mit der Gewährleistung und Verwirklichung »eigenständiger« Erziehung war aus der Entscheidung für Schüler-»Mündigkeit« die *systemtechnische Konsequenz* gezogen worden: innerhalb des – seinerseits grundsätzlich offen verfaßten – staatlichen Trägersystems *Schulen als offene Untersysteme* zu konstituieren, *welche anhand der päd-*

agogischen Freiheit ihre funktionsspezifische Offenheit gegen punktuelle Gefährdungen sollten verteidigen können, wie sie sich unversehens, auch seitens Regierung und Schulverwaltung, immer wieder ergeben können, zumal im Zeichen gesellschaftspolitischer Übergangskrisen. Das Trägersystem institutionalisiert in derartigen Fällen, etwa auch in dem des Hochschulwesens, das fachliche Aggregat als »*autonomen Sachbereich*« in der Weise, daß es gewisse notwendige Voraussetzungen dafür bereitstellt, daß möglichst herrschaftsfreie Qualifikationsprozesse in Gang kommen können. Über die eigentliche Antriebskraft solcher Prozesse will und kann der Gesetzgeber dabei nicht verfügen, vielmehr setzt er auf die *Selbststeuerung* der Untersysteme vermöge des jeweiligen prozeduralen Innenregulativs und beschränkt sich darauf, *Störfaktoren fernzuhalten*, die zu »Geschlossenheit« oder zu sonstigen Funktionseinbußen führen könnten. Daß Störfaktoren gerade auch in der unmittelbar staatlichen, besonders in der exekutivischen Sphäre ihren Ursprung haben können, wird dabei in Rechnung gestellt. Im Interesse der Aufrechterhaltung des emanzipationsnützlichen Schwebezustands wird das gesamte Beziehungsnetz verrechtlicht. Dadurch wird eine *wechselseitige rationale Funktionskontrolle aller Beteiligten, besonders von Schule und Schulaufsicht*, ermöglicht – notfalls im Weg justizförmiger Streiterledigung.

3. Das bedeutet, daß die Verfassungs- und die Verwaltungsjustiz *als ihrerseits unabhängige*, und zwar auf rechtliche Strukturierung der *politischen* Komponenten dieses Funktionszusammenhangs spezialisierte *Untersysteme* in das »Lehrgefüge« einbezogen werden. Wie weit die heute eingeführten justiziellen Rechtsschutzmechanismen geeignet sind, die innerschulischen »Symbiosen«⁴⁸ zu kontrollieren, wird noch zu prüfen sein. Fest steht, daß die Schuljustiz niemals die dominierende Antriebskraft sein kann. Gerichtsentscheidungen können gelegentlich einzelne Richtpunkte genauer setzen, als es der Gesetzgeber jeweils getan haben mag. Im übrigen muß aber die Justiz ihre Maßstäbe, soweit es um fachliche Orientierungen geht, an dritter Stelle suchen, nicht grundsätzlich anders als die Gesetzgeber und Schulverwaltungen.

4. Hier müssen die einschlägigen *Wissenschaften* einspringen. Sie stellen die eigentliche Rationalitätsreserve dieser Schulverfassung dar. Es bedarf eines erneuerten Theoriebegriffs, wie er – obschon pragmatisch verschattet – in der Sondertradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Keim schon enthalten gewesen sein dürfte⁴⁹. Auf seiner Grundlage kann die früher erwähnte Analogie von pädagogischer Freiheit und Wis-

schaftsfreiheit zu einer neuen Bedeutung kommen: *Die Hochschulen wirken als wiederum »eigenständige« Untersysteme indirekt stabilisierend auf das offene »Lehrgefüge« ein.* Hochschul- und Staats- sowie Schultätigkeit greifen so ineinander, daß sich die Schulen im Vorfeld der Freiheit der Hochschulen ihres Emanzipations-Auftrags vergewissern können und daß sie dabei von den Organen des staatlichen Trägersystems anhand von Kriterien unterstützt werden, welche im einzelnen von der Bildungsforschung und Schul- sowie Schulrechts-Theorie zu entwickeln wären. – In der Konsequenz dieser Entwicklung liegen weitere strukturelle Annäherungen von Schul- und Hochschulverfassung.

Wo die Schule vom klassisch-bürokratischen Modell befreit wird, kommen, wie gezeigt wurde, zahlreiche neuartige Zuordnungsfragen auf, nicht anders als in dem heute entstehenden neuen Hochschulrecht. Aus dem Schatten des Subordinations-Schemas hervortretend, nähert sich die Schule jenem Mittelwert funktional-demokratischer Organisation, auf welchen sich von der anderen Seite: von der des älteren strukturlosen Universitätsidealismus aus auch die Hochschule zubewegt. Dieser Mittelwert »relativer« »Autonomie« ist dadurch gekennzeichnet, daß einseitig-hoheitliche Entscheidungsbefugnisse in erheblichem Umfang in fachlich-kooperative Selbststeuerungsstrategien überführt werden, und dies setzt voraus, daß »die im erzieherischen Tun »eingehüllte Rationalität«, diese latente Theorie in der Praxis«, in einen Stufengang wissenschaftlicher und emanzipativer Theorie einbezogen und mit den außerschulischen Theorieebenen höheren Grades in einem zirkulären Verhältnis zusammengeschlossen wird⁵⁰. Zugleich geht es im Rahmen des Aufsichtsverhältnisses wie in dem der inneren Organisation und dritter gesellschaftlicher Direktkontakte um die Offenlegung und Einbeziehung des politischen Faktors in ein fachspezifisches Rationalitätskonzept; das mag zu Ablösungskrisen führen, wieder nicht anders als im Hochschulwesen. Nur die systembezogene Analyse und Konstruktion gibt den Blick auf die vielfachen politischen Valenzen der pädagogischen Expertentätigkeit frei und bereitet den Boden dafür, daß die Lehrer und Lehrerschaften ihre politisch erheblich gewordenen Eigenkompetenzen in rechtlich gewährleisteter »struktureller Distanz«⁵¹ von den Befugnissen der unmittelbar politischen Organe ausüben können.